Nueva Sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101

Educación neoliberal y quiebre educativo

Adriana Puiggrós

Adriana Puiggrós: Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México; profesora titular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Conicet.

Palabras clave: reforma educativa, educación pública, neoliberalismo, Argentina, América Latina.

Resumen:
Hasta mediados de la década de los 80, los sistemas educativos de la región estaban atravesados por la crisis general de la sociedad latinoamericana y presentaban serias disfunciones; pero existían también experiencias y conocimientos aptos para mejorarlos. Las reformas neoliberales ahondaron los viejos problemas, produciendo un quiebre de las estructuras educacionales. Con el objetivo de disminuir la inversión y reducir las estructuras estatales, se pusieron en marcha medidas que profundizaron la inequidad y la piramidalización educativas. Es urgente que los sectores progresistas y democráticos generen alternativas que permitan recuperar la educación como un espacio fundamental para la transmisión de los saberes públicos y la recuperación de la trama social.

El argumento central que sostiene a las políticas educativas neoliberales es que los grandes sistemas escolares son ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad. De tal afirmación se deduce que la educación pública ha fracasado y se justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación, presentadas como la única reforma posible.

En relación con el diagnóstico de ineficiencia de la inversión que se realiza en la educación pública, las soluciones propuestas no tienden a mejorarla sino a reducir paulatinamente la inversión, cuando no a eliminarla. Un conjunto de medidas que tienen ese objetivo, son presentadas al público como un discurso pedagógico cargado de atributos técnicos y de un lenguaje organizacional. Las más importantes de aquellas medidas son la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la piramidalización y la reducción de la

planta docente y un fuerte control por parte de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos y evaluaciones comunes[1]. Esas medidas fueron acompañadas de una gran operación discursiva que presentó a las mencionadas reformas como una modernización educacional indispensable y, sobre todo, la única posible.

Dos factores han facilitado que la reforma neoliberal se convirtiera en un mito. El primero consistió en encontrar un terreno fértil, pues efectivamente los viejos sistemas escolares requerían modificaciones; el segundo ha sido la insuficiencia de las propuestas de reforma realizadas desde posiciones liberal-democráticas y de una izquierda actualizada. El resultado derivó en que, existiendo problemas educativos viejos, nuevos y futuros, el neoliberalismo difundió su propuesta con inéditos bríos y sin encontrar más oposición que la de algunas críticas demasiado reactivas y carentes de alternativas consistentes. Pudo presentar su opción como necesaria y absolutamente determinada por las circunstancias.

Esa situación, lejos de sorprender, es otro efecto de las insuficiencias que caracterizan a los sectores progresistas en este fin de siglo. Pero, avanzando todavía más, el neoliberalismo se apoyó en la generalizada sensación de derrota del campo progresista para descalificar el conjunto de las estrategias educacionales liberal-democráticas, consignar como acabado el sistema educativo tradicional y borrar de la memoria las innumerables experiencias educacionales alternativas (públicas, de ONGs y cogestionarias) acumuladas en los veinte años que transcurrieron entre comienzos de los años 60 y mediados de los 80.

Antes de creer a pie juntillas en la inevitabilidad de reducir los sistemas, limitar el ingreso, despedir docentes, es necesario hacerse una pregunta: ¿cuál era el estado y la perspectiva de la educación latinoamericana antes de las reformas neoliberales? Sospechamos que las modificaciones que esas políticas han generado se confunden muchas veces con la situación previa y alteran las relaciones entre causas y efectos.

La educación latinoamericana en su centenario

Durante la segunda mitad del siglo XIX la educación de los países latinoamericanos fue organizada sobre el eje de los sistemas escolares. Las escuelas, colegios y universidades fueron significados como espacios privilegiados para la enseñanza, el aprendizaje y la producción de los saberes públicos. El desarrollo de cada sistema educativo nacional fue relativamente consonante con el del Estado y las instituciones de la sociedad civil. Una buena y sintética forma de describir su evolución es la

---

[1] María de Ibarrola: «El sistema educativo mexicano» en J. Puryear y J. J. Brunner: ***Educación, equidad y competitividad económica en las Américas: un proyecto del diálogo interamericano***, OEA, Washington, Vol. II, 1995.

categoría «desarrollo desigual y combinado» (descargada de sus raíces economicistas) que, aunque esté devaluada por el discurso neoliberal, encierra aún una buena definición sobre la modalidad de aquellos procesos.

Hacia la década de 1980 los sistemas escolares y las universidades de la región tenían un funcionamiento relativamente estable. Sus ritmos de desarrollo eran insuficientes pero permanentes. Los problemas que los análisis funcionalistas habían caracterizado correctamente como «disfunciones», tenían también cierto grado de estabilidad, lo cual volvía posible su diagnóstico y probables sus soluciones. Se había demostrado que los mayores problemas educativos latinoamericanos tenían solución: el analfabetismo estaba disminuyendo en términos porcentuales y se habían experimentado varias soluciones exitosas, entre las cuales se destacaban opciones tan distintas como las campañas de alfabetización de Cuba y Nicaragua, las experiencias de Paulo Freire, las múltiples acciones llevadas a cabo por organizaciones no gubernamentales y programas de alfabetización funcional de los organismos internacionales.

Tomando cuatro países de desigual desarrollo, encontramos que la tasa de alfabetización estaba evolucionando de la siguiente manera entre 1970 y 1990[2]:

Cuadro 1

Tasa de alfabetización
1970-1990

		1970	1990
Honduras	mujeres	50	71
	hombres	55	75
Argentina	mujeres	92	95
	hombres	94	95
Cuba	mujeres	87	93
	hombres	86	95
México	mujeres	69	85
	hombres	78	90

Fuente: UNICEF, ob cit.

[2] UNICEF: ***Estado Mundial de la Infancia 1994***, UNICEF, 1994, pp. 73-74.

En cuanto a la tasa de escolarización primaria (bruta), estaba evolucionando como indica el siguiente cuadro:

Cuadro 2

Tasa de escolarización primaria (bruta) 1960 - 1986/91

		1960	1986-91
Bolivia	mujeres	43	78
	hombres	70	87
Nicaragua	mujeres	59	101
	hombres	57	94
Ecuador	mujeres	82	118
	hombres	75	117

Fuente: UNICEF, ob. cit.

Como puede verse, las tasas mencionadas, en particular las de escolarización, abarcan un periodo que incluye las últimas dictaduras militares instaladas en varios de nuestros países. Puede observarse que pese a la represión de la cultura y la restricción de la educación pública que llevaron adelante algunos gobiernos, la disminución de los efectos disfuncionales de los sistemas siguió un ritmo constante, probablemente impulsado aún por políticas anteriores y recibiendo un renovado empuje cuando accedieron al poder los nuevos gobiernos constitucionales.

Por lo menos hasta fines de los recientes años 80 ninguna catástrofe se había producido en la educación latinoamericana y todo hacía prever que, al menos parcialmente, se cumplirían las prospectivas optimistas de los organismos internacionales referidas a la educación regional para fines de siglo. Críticos de los modelos educativos del capitalismo señalaban por entonces que los sistemas seguían produciendo deserción escolar y distribuyendo a los alumnos en circuitos relativamente coincidentes con la clase y sector social de origen; debido a lo cual los sistemas adquirían una forma piramidal. Criticaban también la excesiva centralización y burocratización de las maquinarias escolares, la lentitud de sus cambios curriculares, organizacionales y tecnológicos y la excesiva rigidez de los rituales[3].

[3] G. González Rivera y C.A. Torres (comps.): ***Sociología de la Educación***, CEE, México, 1981.

Las innumerables experiencias alternativas llevadas a cabo aportaban conocimientos suficientes como para proponer soluciones múltiples a los problemas descriptos, sin necesidad de tirar al bote de basura las enormes conquistas alcanzadas por la instrucción pública. Los sistemas escolares y las universidades públicos tenían aún mucho para dar y al mismo tiempo las alternativas desarrolladas no proponían ningún sujeto capaz de sustituir al Estado en su rol educador público y garante de la calidad de la educación privada.

El dislocamiento

Entretanto en los años 80, dentro del proceso educativo ya ocurrían otras cosas que es indispensable destacar. La principal de ellas fue el deterioro de los lazos tradicionales de la relación entre adultos y chicos y entre profesores y alumnos. Los rituales y las normas reproducidas durante más de cien años perdían rápidamente su carácter imaginariamente necesario y de cumplimiento automático. Los saberes programados para su enseñanza carecían ya de interés para docentes y alumnos; los currícula se desprestigiaban. La crítica a la enseñanza tradicional había cobrado fuerza entre los pedagogos, pero sin llegar a desarmar las categorías didácticas en cuestión ni construir otras nuevas. Esas críticas se ocuparon más de los contenidos que de los rituales; las normativas político-institucionales sufrieron muy pocos cambios en escuelas, colegios y universidades, por lo cual crecieron tensiones preocupantes.

Discontinuidad entre los currícula y las nuevas trayectorias de la ciencia y de la técnica; inoperancia de las creencias que sostenían las normas disciplinarias y reglamentos; caducidad de los rituales estructurantes de las posiciones de educador y educando; tales circunstancias constituyen parte de la serie de cambios. Los sujetos implicados en la educación se desdibujaron y comenzaron a formarse nuevos antagonismos. Las respuestas por parte de las fuerzas políticas y educacionales democráticas fueron decididamente escasas, al no conseguir rebasar el paradigma del mero rechazo.

La nueva situación requería –y requiere– respuestas consistentes. Importantes fracturas cruzan el espacio educacional y los dispositivos tradicionales han comenzado a dejar de transmitir la cultura. Síntoma de ello es el deterioro de los saberes con los cuales se gradúan los estudiantes en los distintos niveles de los sistemas escolares, la pérdida de confianza de los docentes en sus propios conocimientos y en su capacidad para enseñarlos, y el desgaste de la legitimidad de los adultos como educadores.

Sin embargo, el vacío que se produjo requería de propuestas y fue inmediatamente llenado por una de las más agresivas expresiones del

conservadurismo educacional. Un estudio realizado por la fundación Getulio Vargas, basado en datos del Banco Mundial y del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística muestra ya los resultados: la alfabetización de adultos descendió de 1,7 millones de matriculados a finales de los 80 a 1,5 millones en los 90. Según el autor del informe, ese deterioro se debe a la disminución y uso inadecuado de los recursos públicos en Brasil, donde en 1991 el 12% de los niños quedó fuera de la escuela[4].

De los problemas enunciados más arriba no se deduce necesariamente que deba caducar la educación pública. Por el contrario, la situación puede ser base del argumento contrario, dado que las sociedades modernas requieren de un equilibrio entre lo público y lo privado, y la educación pública es un espacio fundamental para la reproducción y producción de la comunidad.

La fuerza del neoliberalismo pedagógico

La condición necesaria para que una política educacional, un proyecto curricular o una experiencia educativa tengan viabilidad, es que los sujetos implicados crean en su necesidad o al menos se resignen a que se trata de la única solución existente. El consenso es indispensable para educar y educarse. El neoliberalismo pedagógico se ubicó exactamente en el lugar discursivo donde se sienten las fracturas del sistema educativo tradicional, para las cuales se carece aún de otras respuestas.

En muchos países latinoamericanos, entre los cuales Argentina constituye un caso ejemplar, el neoliberalismo pedagógico ha sido posible porque fue asumido como estrategia por gobiernos que contaron con el amplio voto popular. Esos gobiernos sumaron a sus filas técnicos formados en el funcionalismo de los organismos internacionales y en la izquierda, y formaron equipos de traductores de las políticas recomendadas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Es cierto que esas políticas se dirigen en primer término a achicar los gastos del Estado para derivar los ingresos hacia el pago de la deuda externa, pero tan remanida afirmación no alcanza ni para explicar sus modelos educativos, ni, convertida en eslogan, para oponer alternativas democráticas.

Focalizando más específicamente el problema, llama la atención la vinculación directa que han establecido organismos destinados a actividades financieras, como el FMI y el BM, con los programas educacionales de América Latina, trayendo como consecuencia la intervención directa de los ministerios de economía en el área pedagógica

---

[4] Carlos Franco: «Maioria nao chega a oitava serie» en ***Jornal do Brasil***, 1/9/95.

estatal y privada[5]. Sus imposiciones económicas determinan desde los salarios docentes hasta cambios de estructura de los sistemas y reformas de contenidos. Algunos sectores como los sindicatos docentes, las organizaciones de padres y alumnos y partidos políticos reclamaron el lugar que les correspondía, pero la nueva conducción de la educación latinoamericana estaba ya definida; los sujetos determinantes de la política académica y curricular eran directamente las fuerzas económicas, que en la mayoría de los países sólo sumaron del espectro social a la palabra de los representantes conservadores de la Iglesia Católica.

Esa carencia de mediaciones entre el poder económico y los espacios de producción de cultura es síntoma del empobrecimiento cultural, de la profundización de la dependencia de las naciones latinoamericanas y del deterioro sufrido por sus sociedades civiles desde las dictaduras militares. Lo es también tanto del ocaso de los nacionalismos populares como de los déficits producidos por ese modelo sobre la autonomía de las sociedades civiles y su capacidad para educar.

Las estrategias neoliberales dirigidas a la educación imprimen a los discursos pedagógicos la tónica de su lógica económica. El efecto es un deterioro profundo de los enunciados dirigidos a enseñar y aprender. La educación no es una esfera desconectada del resto de la sociedad sino una modalidad de la vida social, un registro específico de los discursos sociales. Pero sus propios ritmos, tiempos, rituales y metas son triturados, cuando se los fuerza para volverlos coextensivos a los económicos o políticos. La pedagogía se nutre de las interpelaciones provenientes de la sociedad civil y del Estado pero su tarea es traducirlas, resignificarlas, en términos necesarios para producir enseñanzas y aprendizajes dirigidos no solamente a lo inmediato sino con vistas al mediano y largo plazo.

Es precisamente aquella función de la educación la que altera el neoliberalismo cuando construye el discurso escolar, universitario, pedagógico gubernamental o masmediático, postulando el fin de las dimensiones histórica e ideológica (y por lo tanto imaginaria) y aplicando directamente la ecuación costo-beneficio económico. En términos de esa ecuación, se altera tanto la definición de la educación como la categoría calidad, que ocupa un lugar destacado en el discurso neoliberal.

El neoliberalismo utiliza indicadores de calidad ajenos a la lógica educacional y reduce el análisis a las articulaciones de la educación con la economía. Son ejemplos, la forma como considera indicadores de calidad el número de graduados que consigue empleo o las tasas de

---

[5] Banco Mundial: El financiamiento de la educación en los países en desarrollo, Washington, D.C., 1995; Prioridades y estrategias para la educación, Banco Mundial, 1995; CEPAL-UNESCO: Educación y conocimiento: eje de la Transformación Productiva con Equidad, Centro Nacional de Información Educativa, Santiago, 1992.

retención/deserción de los establecimientos educativos. El vaciamiento del mercado de trabajo producido por las políticas económicas neoliberales es una determinación de magnitud mucho mayor que la competitividad otorgada por la formación recibida, excepto en el interior de grupos muy delimitados de demandantes de empleo que provienen de orígenes sociales e instituciones educacionales semejantes. Por lo tanto, el primero de aquellos indicadores es parcial y conduce a una conclusión bizarra. El segundo indicador señala a la escuela como causante de la deserción, sin tener en cuenta el conjunto de factores sociales y económicos que determinan el abandono de la escolaridad. Un argumento contundente es que la deserción tendió a disminuir en los últimos años en los establecimientos donde se provee de alimentación a los niños[6].

La categoría calidad es usada por el discurso neoliberal como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma. Pruebas nacionales de evaluación están comenzando a servir para seleccionar y disminuir los alumnos que pasan de un nivel del sistema a otro y especialmente para limitar el ingreso a las universidades, para justificar la disminución de la planta docente y para sostener la caducidad de la formación de los educadores haciéndolos responsables de las consecuencias nefastas de la propia reforma. La evaluación negativa de la tarea educacional realizada por los técnicos neoliberales no desemboca en una mayor inversión de recursos económicos y humanos, en un llamamiento a la población para que reasuma conjuntamente con sus gobiernos la tarea de transmitir la cultura, en una asunción de la responsabilidad que cabe a quienes dictan las políticas respecto de las futuras generaciones. Por el contrario, lo que sigue es la reducción del servicio educacional.

Cabría preguntarse la razón por la cual las sociedades soportan que el deterioro de sus actuales condiciones de vida se vea acompañado de obstáculos ya puestos al futuro de sus hijos. De acuerdo a la información recogida en varias investigaciones, puede plantearse la hipótesis de que las grandes mayorías siguen creyendo en los beneficios de la educación, y en particular de la educación pública[7].

Durante algún tiempo, sobre gran parte de ellos ha sido efectiva la propaganda educativa neoliberal que insistió en los beneficios de su reforma. La agenda organizada por los gobiernos incluyó problemas de larga data que en un primer momento mucha gente reconoció como

---

[6] Angel Díaz Barriga: «Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones», CESU, UNAM, México, 1995; Ministerio de Economía: ***Guía Laboral***, Buenos Aires, 1994.

[7] APPEAL: «Información sobre la crisis» en ***Archivo CIAPPEAL***, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 1996.

propios: la excesiva centralización del sistema, el deterioro de la calidad, la antigüedad de los contenidos; en fin, aquellos que hemos enunciado más arriba. Cuando en algunos países, como es el caso de Argentina y de Brasil, la comunidad educativa y los universitarios tomaron conciencia de las soluciones propuestas por la reforma estaban destruyendo las instituciones educativas, el proceso estaba demasiado avanzado.

Una reforma que quebró el sistema

Utilizaremos el ejemplo argentino para analizar el modelo educativo que se intenta aplicar en casi toda la región. Se trata de un caso que contiene semejanzas y diferencias con las reformas neoliberales de los demás países. Respecto a la modalidad peruana, se emparenta en la radicalidad del discurso antiestatista de Alberto Fujimori y se diferencia en los ritmos impuestos al abandono del Estado del campo educativo. Fujimori aplicó la reforma sin mediación alguna[8]. Respecto a México, Brasil y Colombia, la reforma argentina coincide en la tendencia eficientista pero produce una reducción del servicio educativo mucho más significativa. En aquellos países, los sistemas educativos provinciales antes de esta reforma tenían mayor consistencia y autonomía, y las iniciativas dirigidas a la modificación de la estructura fueron menos drásticas que en Argentina y Perú[9].

En la Argentina se decidieron dos estrategias fundamentales: la transferencia a las provincias de todos los establecimientos educativos pertenecientes al gobierno nacional y una reforma completa de la estructura del aparato educativo nacional, que afecta aspectos administrativos, de organización académica y curriculares en tal magnitud que desorganizó los rituales académicos y administrativos, las rutinas familiares y el trabajo de los docentes, poniendo en jaque el funcionamiento de las instituciones.

En algunas provincias, las escuelas nacionales instaladas atendían más de la mitad de la población. Varios de los estados provinciales tenían sus finanzas al borde de la quiebra. En tales condiciones, la transferencia produjo el cierre de establecimientos, de turnos y secciones y la reducción de personal. Dos ejemplos son las provincias de San Juan y Córdoba. En la primera, el gobierno provincial clausuró durante 1996 la mayor parte de las escuelas fronterizas con Chile y con las provincias argentinas colindantes; clausuró las secciones escolares dedicadas a educación laboral y dejó cesantes cerca de 1.000 maestros sobre una planta de

---

[8] Alberto Fujimori: «Ley de participación Comunal en la Gestión y Administración Educativas»; «Ley de Financiamiento Educativo»; «Ley de Mejoramiento de la Calidad y ampliación de la Cobertura de la Educación Peruana» en ***El Peruano***, Lima, 27/12/92, pp. 111471-111486.

[9] Eduardo Castro Silva: «Riesgos y promesas del currículum de colaboración en contextos de descentralización administrativa» en ***Revista Iberoamericana de Educación*** Nº 3, 9-12/1993, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid.

3.400. En la misma provincia, el gobierno suspendió el aporte de comidas escolares a las escuelas rurales, provocando la deserción masiva puesto que los alumnos concurren desde parajes lejanos y viven o pasan el día en ellas[10].

En la provincia de Córdoba el gobierno decidió cerrar 140 institutos terciarios sobre los 179 existentes, eliminar los tres últimos años en 80 colegios secundarios y elevar la cantidad de alumnos por grupo. Cerró también 537 salas para niños de 4 años, además de tomar numerosas medidas que afectan las condiciones de trabajo de los docentes.

Aunque durante los últimos tres años se habían producido movilizaciones de repudio a la reforma educativa en varias provincias, en agosto de 1996 Córdoba fue escenario de la mayor concentración de fuerzas políticas y sociales para expresar su rechazo. La protesta no incluyó solamente a quienes reclamaban que el Estado cumpliera con su responsabilidad en educación, sino también a los sectores privados, que se ven seriamente afectados por la reforma y sienten entre su propia clientela el embate del deterioro general de la sociedad que producen las políticas neoliberales[11].

Responsabilidad social, equidad y eficiencia

En abierta contradicción con los postulados del liberalismo pedagógico, el neoliberalismo no vincula inversión educacional y progreso. Esta última relación había fundado las estrategias educacionales de los Estados modernos y era una de las bases de la confianza depositada en ellos por los ciudadanos. Debe destacarse que no fueron solamente los Estados benefactores, populistas o de corte keynesiano los que asumieron la responsabilidad de la educación en América Latina. Durante más de un siglo, el conjunto de los sectores sociales modernos apostaron a la instrucción pública y entendieron que las inversiones realizadas en ese rubro proporcionarían réditos cuya medida no podía reducirse a la vara del mercado económico. El propio liberalismo conservador típico de nuestras formaciones políticas sostuvo el sistema de instrucción pública.

El neoliberalismo ha roto con aquel conjunto de tradiciones, pero debe usar algunos de sus enunciados para adquirir legitimidad. Sus reformas

---

[10] Adriana Puiggrós: ***Qué paso en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo***, Kapelusz, Buenos Aires, 1996; «Para el gobierno la educación es una mala inversión» en ***Clarín***, seccion Opinión, 4/9/96; «World Bank Education Policy: Market Liberalism Meets Ideological Conservatism» en ***NACLA, Report on the Americas*** Vol. XXIX, No.6, 5-6/1996.

[11] «Córdoba y sus reformas educativas» en ***Ambito Financiero***, Buenos Aires, 16/8/96; «Córdoba en pie de guerra» en ***Página 12***, Buenos Aires, 20/8/96; «Decibe criticó la reforma cordobesa» en ***Clarín***, 15/8/96; «La reforma educativa será revisada en Córdoba» en ***Clarín***, 20/8/96; «La Iglesia se sumó al rechazo de la reforma educativa en Córdoba» en ***La Nación***, Buenos Aires, 19/8/96; «Prevén un déficit fiscal de US$ 4500 millones en 1997» en ***La Nación***, supl. Economía y Negocios, 18/9/96.

avanzan cobijadas en promesas tales como mejorar la inversión educativa y hacer más eficiente el gasto con el fin de lograr una equidad en la provisión de educación a la población. Lejos de cumplir tales promesas, los porcentajes del PBI destinados a la educación distan de alcanzar el 6% considerado mínimo por el consenso internacional. La Ley Federal de Educación dictada en la Argentina en 1994 dispone que se alcance ese índice, pero en 1995 sólo se destinó a educación el 3,65% del PBI y en 1997 bajará a 3,35%. Se construyeron la cuarta parte de las escuelas previstas en las metas de la reforma y se proporcionaron cursos breves a la tercera parte de los docentes que se había prometido capacitar.

Este incumplimiento de las metas comprometidas genera beneficios a los gobernantes en la medida en que alivia el déficit público que deben afrontar. Gran parte de los programas en los que se apoya la reforma –capacitación docente, mejoras de infraestructura, reducción de personal e informatización, traslado de las erogaciones por sueldos al rubro de incentivos a la producción– son financiados con préstamos del Banco Mundial. De tal manera, los gobiernos neoliberales endeudan sus sociedades para reducir el servicio educacional que les prestan. Agregan a ello el incumplimiento de las metas de inversión comprometidas con base en exigencias de racionalidad instrumental, eficiencia, equidad y calidad.

La inequidad preexistente en la educación latinoamericana se ha acentuado dramáticamente, aunque la noción de equidad es profusamente utilizada en documentos gubernamentales y del Banco Mundial. Este organismo recomienda derivar los fondos públicos destinados a la educación media y superior –ineficientes según sus criterios– hacia la educación básica. Inmediatamente sostiene que ésta debe descentralizarse, dejándola a cargo de la sociedad civil.

De este panorama se desprende una profunda duda acerca de la naturaleza de la crisis educacional que aqueja a nuestras sociedades. La definición de «crisis» del neoliberalismo se refiere al rendimiento de la inversión en relación a parámetros desvinculados del bienestar social y solamente comprometidos con la ganancia en términos empresariales. Los pedagogos neoliberales sostienen un modelo educativo que es un facsímil de las reglas del mercado, se basa en la competitividad absoluta entre las instituciones y los individuos. Sin embargo, fracturas verdaderamente preocupantes aquejan a la educación latinoamericana.

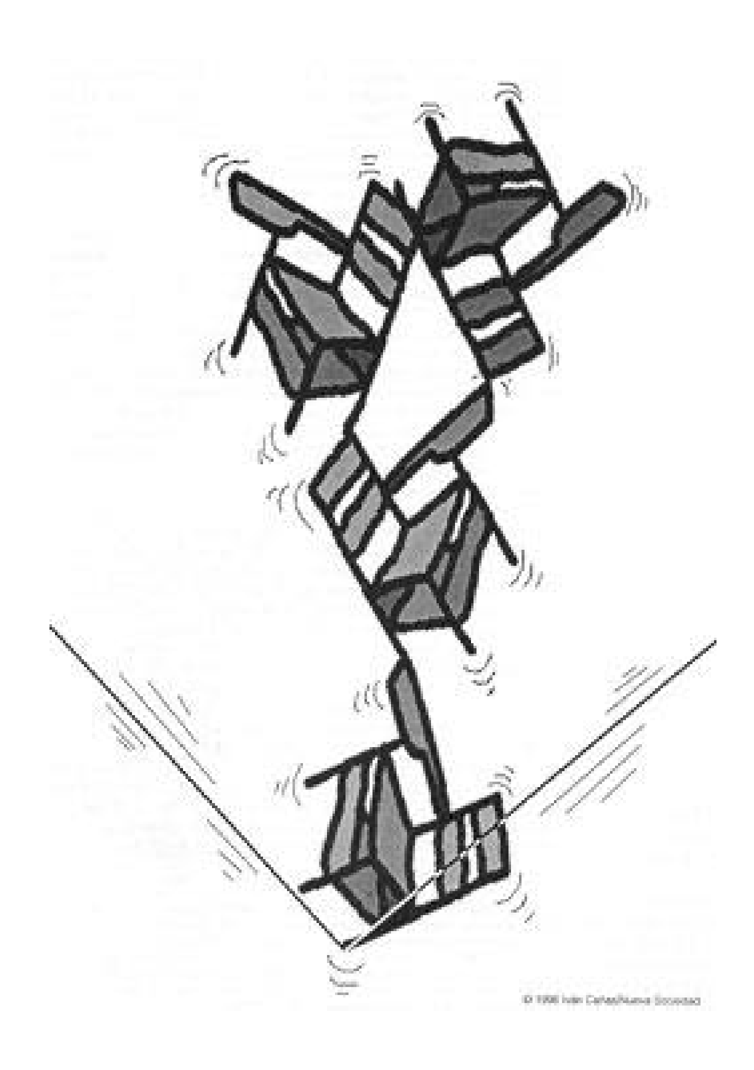
La profundidad de la crisis no se debe solamente a los cambios producidos en la ciencia, la técnica y la vida social en el fin de siglo. Las políticas neoliberales han descentralizado los sistemas en medio de la retracción social producida por su propia política económica. Las comunidades, los gobiernos provinciales y municipales, los empresarios y las asociaciones civiles no están en condiciones de sustituir al Estado en

la educación de millones de niños y jóvenes. Se ha dejado que la enseñanza media se deteriore hasta niveles dramáticos, como hemos visto, en momentos de desempleo masivo, difusión de la drogadicción y deslegitimación de los valores colectivos. En momentos en que los colegios continúan siendo lugares de esperanza, y uno de los pocos espacios destinados a la formación de lo colectivo, a la producción de sociedad, que están en pie, los programas neoliberales tratan de reducir la población que ingresa a ese nivel y, con más decisión, la que pretende ingresar a la educación superior.

Conclusión

Es indispensable que se detengan las reformas neoliberales para resguardar los aspectos que aún están en pie de los sistemas educativos latinoamericanos. Al mismo tiempo, es necesario diseñar políticas de cambio pedagógico que respeten tres características: participación, experimentación y gradualidad. Las reformas educacionales son procesos profundos, que ponen en movimiento aspectos estructurales de la vida social y cultural, que comprometen el imaginario colectivo, la memoria histórica y la prospectiva.

No son posibles sin consenso de la comunidad educativa y es necesario analizar las experiencias que la sociedad fue acumulando y aprender de ellas. Las políticas impuestas verticalmente en forma homogénea e inconsulta a numerosos países constituyen probables fracasos y requieren de medidas autoritarias para sostenerse. Las innovaciones introducidas deben experimentarse, los modelos pedagógicos deben sufrir la hibridación a la cual lo somete su confrontación con los procesos educacionales específicos. Una reforma responsable debe ser respetuosa de los tiempos y modalidades culturales, de las demandas específicas y del derecho de los sujetos de la comunidad educativa a participar de la reforma de su educación, la de sus hijos o la que los compromete como docentes.



La ilustración acompañó al presente artículo en la edición impresa de la revista